
Prendre en compte la parole des enfants de six à onze ans et révéler leur statut d'informateurs particuliers : l'apport des méthodes visuelles

Taking into account the Words of Children aged 6 to 11 and revealing their Status as Special Informants: the Contribution of Visual Studies

Sophie Levrard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/307>

DOI : 10.4000/ree.307

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Sophie Levrard, « Prendre en compte la parole des enfants de six à onze ans et révéler leur statut d'informateurs particuliers : l'apport des méthodes visuelles », *Recherches en éducation* [En ligne], 39 | 2020, mis en ligne le 01 janvier 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/307> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.307>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Prendre en compte la parole des enfants de six à onze ans et révéler leur statut d'informateurs particuliers : l'apport des méthodes visuelles

Sophie Levrard¹

Résumé

Cet article, issu d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation, montre comment une méthode d'enquête visuelle permet de recueillir et donner un statut privilégié à la parole des enfants. Le parcours photographique, les entretiens d'élicitation et la vidéo forment en effet un triangle méthodologique qui permet d'obtenir des données sur les manières d'habiter l'école au plus près des représentations enfantines. Les clichés et les discours enfantins révèlent chez les enfants une faculté à se territorialiser selon ce qui est mis à leur disposition et selon les autorisations accordées par les adultes.

En sciences de l'éducation, le statut à accorder à la parole des enfants fait encore débat même si tout le monde semble tacitement reconnaître l'importance qu'il faut lui octroyer. Faire de la recherche « avec les enfants et non sur eux » c'est leur reconnaître « une existence collective » et en « faire un groupe social comme d'autres » (Garnier, 2015). On considère que leur perception de la réalité est « aussi estimable et fiable que celle des adultes » (Bergonnier-Dupuy, 2005, p.10). Pourtant, la surinterprétation du chercheur sur leur discours, la crédibilité à accorder à leurs mots, leur manque de maturité et de compétences pour s'exprimer convenablement et être compris par les adultes, sont *a priori* autant de freins dans la recherche avec des enfants. Les adultes dominent ces derniers depuis toujours, dans une relation d'autorité, dans la transmission des savoirs. Dans ce système intégré par les individus, par les adultes mais aussi par les enfants, le risque pour le chercheur est de les manipuler d'une certaine manière en les contraignant à faire des réponses plus ou moins formalisées et attendues par les adultes, en leur imposant même l'objet de l'enquête. Comment le chercheur peut-il alors prendre en compte la parole des enfants et la mettre au service de son enquête sans la dénaturer ? C'est là toute la question éthique et méthodologique que rencontre chaque chercheur mais encore plus celui qui s'intéresse au point de vue des enfants.

On peut désormais surmonter certaines difficultés, les amoindrir par des adaptations méthodologiques et surtout dépasser des idéologies adultocentriques (Delalande 2001). Écouter la parole des enfants, certes, mais l'important est d'en faire quelque chose, de la valoriser plutôt que de la marchander. Les enfants sont des êtres au présent (Garnier 2015) et des acteurs (Gavarini 2004, Sirota 2006) auxquels il faut reconnaître des compétences et faire confiance. C'est ainsi que les fondateurs de la sociologie de l'enfance, les *Childhood studies*, (James & Prout 2003) choisissent le concept d'*agency* pour définir précisément ces capacités, à savoir, la puissance, la capacité de décision sur des sujets qui concernent les enfants et d'action sur des pratiques qui les motivent. Les enquêtes avec les enfants et en particulier avec une technique d'enquête qui les englobe, sont encore assez rares en France. Pascale Garnier et Sylvie Rayna (2017) y consacrent un ouvrage dont les perspectives internationales prouvent leur prévalence dans la recherche anglophone mais elles déplorent qu'elles soient encore en retrait dans les recherches francophones. À enquêtés particuliers – les enfants ont cette spécificité d'être encore dans l'enfance – des difficultés particulières se révèlent et obligent les chercheurs à faire l'ébauche de nouvelles méthodologies. L'approche mosaïque pour Alison Clark (2001), la sociologie visuelle pour d'autres (La Rocca, 2007) ou les *Visual studies* en géographie (Bigando, 2013) sont des innovations méthodologiques qui permettent de mettre au jour les représentations enfantines sur les espaces-temps de leur vie à l'école. Le but est bel et bien de réinventer les dispositifs métho-

¹ Doctorante rattachée au Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF), Université de Caen Normandie.

dologiques permettant de faire voir et faire surgir les pratiques des enfants, de dessiner l'univers culturel et les transformations qu'ils y apportent. Alors, dans le cadre de nombreux réaménagements spatio-temporels, entre autres avec la réforme politique sur les rythmes scolaires, notre objectif est de prendre en compte l'avis des enfants de six à onze ans au plus près de leurs représentations sociales de l'habitat scolaire². Habiter l'école, c'est vivre à l'école en prenant des repères spatiaux et temporels grâce entre autres à la vie de groupe – groupe classe, groupe de pairs - en interrelations avec les adultes et les enfants. C'est investir et s'approprier un espace très institutionnalisé pour constituer un territoire social à l'école.

1. La recherche avec les enfants : une méthodologie visuelle croisée pour recueillir leurs points de vue sur leurs manières d'habiter l'école

Notre démarche méthodologique s'est orientée vers l'utilisation de la photographie, explicitée autour d'entretiens semi-dirigés et la réalisation d'une vidéo. Si le parcours photographique et les entretiens d'élicitation constituent nos données principales, l'utilisation audiovisuelle a permis d'une part d'obtenir des données supplémentaires et d'autre part, de valoriser notre recherche auprès d'organismes de formation et des collectivités. Mises en relation, ces méthodes donnent une vision en trois dimensions de la culture enfantine exprimée par les enfants et donnent la possibilité à chacun d'entre eux d'exercer son *agency*.

■ Les enjeux de la photographie dans la recherche avec les enfants

La *photo – elicitation – interview*, la *native image making*, la recherche photographique sur le terrain et l'enregistrement vidéo de l'interaction sont des techniques issues des *visual studies* (La Rocca, 2007 ; Bigando, 2013). Nous retenons essentiellement la méthode de *photo – elicitation – interview* que nous avons largement utilisée dans une recherche de thèse, ainsi que l'enregistrement vidéo de l'interaction sur lequel nous reviendrons ensuite.

La photographie, « document iconique », a une « fonction médiatrice » au-delà de « ses habituelles fonctions documentaire et illustrative » (Filiod, 2014, p.129). C'est là en effet, toute l'importance de nos photographies car au-delà de représenter un espace géographiquement, elles ont une fonction incitative très forte pour les enfants. Elles facilitent la parole, aident à trouver le vocabulaire adapté à la situation que l'enfant veut nous raconter. Notre fonction d'étayage en nommant, en reformulant par exemple, suscite chez les enfants un début d'explication, d'interprétation et de confiance. Chaque enfant, avant la prise de vue, sélectionne des éléments, géographiques ou vivants, les cadre, les met en scène. La réflexion en amont de la prise de vue montre comment ils perçoivent et hiérarchisent leur environnement.

L'aspect ludique nous permet en tant qu'enquêtrice d'être très vite intégrée par les enfants. L'utilisation d'un « véritable » appareil photographique est une pratique très peu connue et peu maîtrisée par les enfants, encore moins avec la prolifération des smartphones dont la fonction d'appareil photo est intégrée. L'appareil photographique, ce dinosaure, qui a un statut dans le monde adulte (Clark & Moss 2011) est donc un médium amusant pour les enfants. De plus, l'activité proposée n'est pas une activité pédagogique. Même si les enseignants exercent très vite les enfants à l'interprétation d'images (images séquentielles, puzzle avec repérage d'indices...), ces derniers utilisent la photographie depuis leur jeune âge dans un contexte d'abord privé. On cherche à recueillir un regard enfantin et non pas un travail disciplinaire ou un écrit – de type questionnaire – qui pourrait potentiellement être vécu comme une évaluation chez certains. Le numérique donne un droit à l'erreur, à plusieurs essais, il permet de revenir en arrière, supprimer, recadrer, de changer d'opinion et en facilite l'expression. La photographie permet donc de sortir du contexte scolaire dans lequel nous enquêtons pour recueillir au plus près des voix et des regards enfantins et sortir des prérogatives scolaires, plus contraignantes et in-

² Dans le cadre d'une thèse de doctorat dirigée par Julie Delalande sur l'aménagement des temps et des espaces de l'école.

jonctives. Les enfants profitent donc de l'occasion qui leur est donnée pour « montrer » aux adultes et en particulier ici à l'adulte qui demande à voir.

■ **Les entretiens d'élicitation pour interpréter les images**

La méthode d'élicitation – du latin *elicerer* – permet de susciter la parole des enquêtés car l'image provoque des réactions. Toutefois, il faut bien préciser les limites de la photographie. Tout d'abord, la difficulté réside dans la catégorisation des enfants et surtout la subjectivité à laquelle elle fait appel. Il est parfois difficile de traduire en mots les photographies et l'interprétation ne peut être totalement objective. Il y a donc un intérêt certain à faire des entretiens d'élicitation afin d'éclaircir les clichés des enquêtés et limiter la surinterprétation des images. Il est vrai que la photographie permet aux enfants de faire des commentaires plus personnels et de faire émerger des savoirs et des connaissances sur leur environnement spatio-temporel proche qu'ils partagent entre eux ainsi que sur leurs pratiques quotidiennes de ces espaces (Ross, 2006, p.1-4). La discussion des clichés avec le chercheur et des pairs est essentielle pour la construction d'une signification commune. L'image est polysémique, « sa signification est toujours contextuelle et subjective » (La Rocca, 2007, p.34) car elle est dans un premier temps une entrée visuelle, un support sur lequel s'appuie dans un second temps la réflexion, « la catégorisation, signification et interprétation » (La Rocca, 2007). Pour le chercheur, la photographie laisse une double trace qu'Eva Bigando (2013 p.7) appelle « double élicitation » : d'une part la matière première, la photographie prise par les enfants – la production visuelle – permet au chercheur d'étudier quel angle de vue a été choisi, sur quel objet/personne l'enfant a zoomé, combien d'enfants ont photographié un espace en particulier, pourquoi d'autres sont occultés, et enfin que signifient ces répétitions. D'autre part, la production verbale permet de comprendre le pourquoi, d'interpréter avec les enfants et d'analyser des discours plus développés et d'enrichir ainsi la première « lecture » de la photographie : ce que racontent les enfants sur les photos, quelles sont les personnes, les histoires et les anecdotes qui se rattachent à ces lieux.

■ **La vidéo : faire vivre la parole des enfants et la partager**

Les travaux de recherches sur les enfants vulnérables, en difficultés familiales et/ou scolaires ont souvent recours au dispositif d'enregistrement vidéo pour recueillir discrètement et visionner ensuite les attitudes verbales et non verbales des enfants et des jeunes, pour analyser les comportements, le langage, mais aussi les activités dans le cadre des pratiques professionnelles autour de ces enfants (objectifs de formation, analyse de l'activité, soins, thérapie, etc.).

C'est un outil avec lequel on recueille sans dénaturer, tel un médium qui permet de transmettre l'information. Dans notre cas, il s'agit d'un médium pour véhiculer la parole des enfants dans le cadre de réunion de travail, d'information ou de formations auprès de futurs professionnels de l'éducation nationale, mais aussi auprès des acteurs locaux de l'animation en contexte scolaire ou périscolaire, auprès d'autres chercheurs pour confronter notre recherche à celles portant sur les représentations des adultes.

Ainsi dans le cadre d'une évaluation de la réforme des rythmes scolaires du premier degré dans l'académie de Caen, ont collaboré les maires, huit chercheurs associés³, les cadres des ministères impliqués, les enseignants, les animateurs et les enfants. Lors d'une journée d'étude devant inciter tous les acteurs de la recherche à s'exprimer sur l'évaluation en cours, la question de la venue et de l'intervention des enfants s'est posée. Or, inviter les enfants à cette journée d'étude pose un certain nombre de problèmes : autorisations parentales, déplacement des enfants vers le lieu de la réunion. S'ajoute à cela, l'implication que cela nécessite pour des enfants de se trouver face à une assemblée d'adultes dans le cadre d'une journée professionnelle qui peut les déstabiliser, les impressionner et ainsi modifier leurs propos, voire les contraindre au mutisme. Faire participer les enfants, montrer leur présence dans des journées de travail revient à mettre au jour des paroles que les adultes n'entendent pas habituellement. La capture vidéo

³ Pablo Buznic-Bourgeacq, Vanessa Desvages-Vasselin, Isabelle Harlé, Magali Jeannin, Anne-Laure Le Guern, Sophie Levrard, Jean-François Thémines.

nous a alors semblé répondre à cette nécessité d'amener la parole des enfants jusque dans les débats entre adultes.

2. Le terrain d'enquête

Notre enquête a été réalisée entre 2014 et 2016 dans une école rurale de Normandie discriminée socialement. Cette école bénéficie d'une politique scolaire typiquement rurale comme l'a définie le géographe Jean Yves (2003, 2007). Selon ses catégorisations, nous pourrions dire que le maire de cette commune exprime une « territorialité réduite » à savoir qu'il ne montre « pas de véritables politiques scolaires », ce qui explique un investissement réduit dans l'école en termes de ressources financières et humaines. L'école enquêtée entre dans le dispositif de la réforme des rythmes scolaires à la rentrée 2014. Il s'agit d'intégrer à la journée scolaire, un temps d'activités culturelles, artistiques ou sportives. Conjointement une demi-journée d'école est ajoutée à la semaine traditionnelle, très souvent le mercredi matin. La commune n'a pas les moyens financiers suffisants pour porter une équipe d'animation spécialisée, ce sont donc les agents communaux qui prennent en charge l'animation de ces temps périscolaires.

Notre passé d'enseignante au sein de cette même école nous a largement ouvert les portes auprès de l'équipe éducative et des parents. Nous avons la confiance des uns et des autres, ce qui a facilité les déambulations dans l'école et l'acquisition des autorisations parentales. En ce qui concerne les enfants, notre ancien statut aurait pu constituer un biais pour l'enquête. Les enfants nous connaissent et peuvent formuler des réponses conformes à celles qu'ils fournissent habituellement à une enseignante. Il a fallu nous sortir de notre statut d'enseignant, ce qui s'est révélé complexe dans un premier temps. Finalement, notre proximité nous a valu d'être rapidement mise dans les confidences. Notre principale alliée était notre fille scolarisée dans l'école au moment de l'enquête. Ôter le caractère dominant de l'adulte sur l'enfant dans le contexte de l'enquête est un aspect éthique qu'il ne faut pas négliger et notre statut de jeune maman a finalement dominé celui d'enseignante (à mi-temps de surcroît). Loin de nous l'idée de brouiller volontairement les cartes, c'est peut-être notre statut hybride de maman-maîtresse-enquêtrice qui a limité les effets d'un éventuel contrat pédagogique⁴ entre nous et les enfants. L'utilisation d'une méthode ludique, les explications fournies aux enfants concernant les objectifs de l'enquête, sur nos intentions de ne pas divulguer d'informations aux adultes de l'école et aux parents⁵, leur ont permis de s'impliquer rapidement et volontairement dans l'enquête.

Soixante-dix-neuf enfants (trente-deux filles et quarante-sept garçons, du CP au CM2, soit de six à onze ans) ont participé au parcours photographique en 2014. La prise de vue, premier temps de l'enquête, consiste à réunir un groupe de trois ou quatre enfants pour déambuler avec eux dans l'école. Chaque enfant est amené à prendre une ou deux photographies avec une seule consigne : « *Vous pouvez prendre une ou deux photos de votre choix. Vous avez accès à toute l'école (intérieur et extérieur, même pendant la classe). La seule contrainte, c'est que vous devrez m'expliquer après pourquoi vous avez choisi de prendre cette photo* ». Nous apportons une aide technique, pour zoomer par exemple, et pour réguler les relations dans le groupe, accorder un temps de réflexion identique à chaque enfant, les accompagner dans leur déambulation à travers l'école, être garante de leur sécurité, jusque dans les lieux habituellement interdits. Cette première étape permet d'une part, de saisir le point de vue des enfants au sens littéral du terme car ce sont eux qui zooment, qui orientent l'objectif et qui prennent la photographie.

⁴ Contrat moral et tacite selon lequel les enfants se comportent avec l'enseignant de manière à répondre aux attentes pédagogiques et disciplinaires.

⁵ Toutefois, pour le film, nous avons clairement annoncé aux enfants que la vidéo serait présentée à des adultes dans le cadre d'une journée de travail. Les enfants se sont particulièrement appliqués à répondre aux questions posées sur les changements dus à la réforme des rythmes scolaires et ont été les premiers à découvrir la vidéo, permettant ainsi un contre-don gratifiant de notre part.

Nous avons recueilli en tout cent vingt-neuf photographies. À la suite du parcours photographique, nous nous réunissons dans une salle isolée pour visualiser les photos qui viennent d'être prises. L'enfant photographe est prioritaire pour expliquer son cliché et les raisons de son choix. S'en suit un débat, plus ou moins long, entre les enfants, des commentaires et des relances parfois de notre part afin d'éclaircir certaines situations. Cette technique de l'entretien collectif semi-directif permet dans ce second temps de recueillir davantage de confidences sur les lieux expérimentés, sur la manière dont ils les habitent, les expérimentent ou les imaginent. Les photos des enfants sont des supports qui les aident à concentrer leur attention sur les temps et les espaces. Il y a effectivement moins de digressions possibles et plus de facilité pour les enfants de s'exprimer, quel que soit leur âge, sur leur ressenti.

En 2016, nous avons réalisé une courte vidéo (d'environ 15 minutes) avec trente et un enfants que nous connaissons donc déjà (quatorze filles et dix-sept garçons du CE2 au CM2)⁶. La réalisation de la vidéo arrive dans un contexte où nous avons déjà passé beaucoup de temps avec les enfants. Néanmoins, nous avons dû renouveler nos demandes d'autorisation parentale pour la prise de vue et la diffusion de ce film dans le cadre de notre projet universitaire et professionnel. Nous avons demandé ensuite l'autorisation de l'enfant lui-même. Comme pour le parcours photographique, l'enfant est libre de participer, de se retirer de l'enquête en cours, d'y revenir s'il le souhaite. La prise de vue a eu lieu dans leur cour d'école par petits groupes de trois ou quatre enfants. Les enfants réagissent à la proposition suivante : « *Vous pouvez dire aux adultes tout ce que vous pensez de la réforme des rythmes scolaires, le bien comme le mal. Vous donnez votre avis sur ce que vous aimez et sur ce que vous n'aimez pas* ».

Nous avons ensuite valorisé ce film en proposant un montage vidéo⁷ cohérent et respectueux de la parole des enfants, tout en organisant leurs interventions autour de thématiques qu'ils ont eux-mêmes abordées, le mercredi matin : les activités périscolaires, les relations avec les animateurs, les enseignants et leurs pairs. L'utilisation de la vidéo est avant tout une mise en valeur de leur parole. La question posée a été supprimée pour permettre un montage original qui ne conserve que les paroles des enfants. On pourrait également critiquer la réalisation et donc l'organisation scénique par thèmes puisqu'il s'agit d'une transformation de la vidéo originale. Pourtant, cette adaptation de la vidéo nous a paru indispensable pour la recherche : catégoriser les discours est une première étape dans leur analyse. C'est également une manière de montrer que les enfants, interviewés à des moments différents de la journée, à des endroits différents dans l'école et dans des groupes différents, abordent les mêmes thématiques, expriment des opinions parfois contradictoires, discutent des problématiques, des enjeux importants de la réforme.

3. Les enfants, des acteurs qui se territorialisent en fonction de ce qui est mis à leur disposition : extraits d'enquête

Observons maintenant ce que les enfants disent concrètement avec leurs clichés et dans les propos qui s'y attachent. Avec des exemples choisis parmi la centaine de photos réalisées, nous montrerons l'importance d'une décentration de notre regard adulte pour écouter la voix des enfants. En effet, les enfants dans leur quotidien de l'école habitent les espaces, se les approprient selon des critères sociaux dont nous montrons ici quelques exemples frappants. Les enfants se territorialisent, c'est-à-dire qu'ils construisent des espaces et des temps sociaux, habitent, délimitent et défendent des territoires dans l'école.

⁶ Les plus jeunes (CP et CE1), encore scolarisés à l'école maternelle (située dans un village voisin, avec une organisation et des horaires particuliers) au moment de la réforme des rythmes scolaires, n'ont pas participé à la vidéo.

⁷ Film réalisé avec l'aide de Pauline Foucart, responsable de la communication audiovisuelle de l'UFR STAPS de Caen.

Photographie n°1 - Une cour d'école traditionnelle



Photographie n°2 - Le jeu de cartes



Photographie n°3 - La marelle



■ **La cour traditionnelle : s'approprier l'espace selon les règles établies**

Pour les adultes, la cour de récréation traditionnelle est un espace scolaire et par conséquent éducatif, à commencer par son aménagement qui doit favoriser l'apparition de comportements sociaux. Ces cours, souvent « anxigènes, productrices d'ennui et d'incivilités », doivent également être faciles à surveiller, ce qui nécessite de prendre des décisions sécuritaires « selon un processus de raisonnement circulaire » (Zoïa & Visier, 2016, p.89). De manière générale, les enfants sont des acteurs sociaux et territoriaux particuliers par l'exploitation qu'ils font des espaces mis à leur disposition en particulier dans la cour de récréation (Delalande, 2001). Ainsi dans les cours traditionnelles, une organisation traditionnelle va se mettre en place. Si « les filles sont cantonnées sur les côtés » (Zoïa & Visier, 2016, p.88), c'est souvent parce que les garçons monopolisent le centre. En effet, ces derniers répondent aux stéréotypes de genre en manifestant des préoccupations très masculines, principalement avec les jeux de ballon mais aussi avec des jeux leur permettant de faire la démonstration de leur force, de leur virilité dans une forme dématérialisée et virtuelle, combats de catch dans lesquels on ne cherche pas nécessairement à se faire mal, jeux de cartes à échanger par exemple : « *Je les ai gagnées, on échange souvent des cartes Pokémon* »⁸ nous raconte Guillaume en CM1. Cette répartition de l'espace vécu par les enfants est une mise en évidence de leur rôle social dans l'école mais plus largement dans la société. Zoé (CM2) joue à la marelle « *parce que [...] on ne s'ennuie pas avec la marelle, parce que on joue, [...] on lance un caillou et ensuite...* ». La peinture sur le sol marque la suggestion de l'adulte pour un jeu considéré comme « peu corrupteur » (Simien, 2016, p.34) et qui correspond souvent à ce qui est attendu des filles. Ainsi les filles réclament plus de tranquillité et se réfugient sur les marches, les rebords de fenêtre, les murets en périphérie de la cour pour y pratiquer l'art de la conversation, pour y exercer des jeux de type « *Le papa et la maman* » (Nola CE1), faire « *de la gymnastique* » (Lou CE2), à savoir des jeux relevant davantage de l'imaginaire et de l'esthétisme.

Ainsi filles et garçons répondent aux stéréotypes de genre dans l'espace très formalisé de la cour dite traditionnelle. Pourtant dans leurs prises de vue, les enfants dévoilent bien d'autres espaces, qui sortent de l'espace de la cour et qui ont une tout autre fonction sociale du point de vue des enfants.

■ **Les espaces interdits : se socialiser en opposition avec l'adulte**

Photographie n°4 - L'abri bus



⁸ Les paroles des enfants sont anonymisées et écrites en italique pour permettre au lecteur un repérage facile de celles-ci.

Laure : *quand il pleut et qu'on attend nos parents, on peut aller dessous.*

Nicolas : *y'a plein de gros mots écrits dedans comme C.O.N, y'a P espace D, je montre avec mon doigt.*

Enquêtrice : et donc c'est ça qui rend cet espace bien, c'est les gros mots qu'il y a dedans ?

Laure : *non justement !*

Nicolas : *c'est parce qu'il sert bien quand même. Déjà quand on a envie de se faire des bisous.*

Laure : *on n'a pas le droit de se faire des bisous*

Cet extrait d'entretien avec Laure et Nicolas (CM2) montre de quelle manière les enfants s'approprient l'abribus situé dans l'enceinte de l'école à proximité du portail de sortie. Ils lui accordent une fonction particulière propre à leur façon de l'habiter : habiter pour se cacher, pour se créer un lieu d'intimité. Bien que ce soit une fille, Laure, qui prenne la photographie, le détournement est plus assumé chez le garçon, Nicolas. En effet, ils ne s'expriment pas sur les mêmes thématiques. Laure est davantage sur la retenue et donne une explication très formelle à son cliché. Elle avance l'idée qu'ils utilisent l'abribus dans le but de s'abriter « *quand il pleut* » et se montre très respectueuse des règles imposées par les adultes, devant nous en tout cas. Or, l'abribus ne semble pas seulement avoir la fonction usuelle qu'on lui connaît et que les adultes lui prêtent. Même s'il s'agit toujours d'un abri, ce n'est pas à l'abri de la pluie ou du vent que Nicolas veut se mettre mais à l'abri des regards des adultes « *pour se faire des bisous* ». L'abribus a bien un rôle social dans la construction identitaire sexuelle des enfants. De plus, l'abribus est un lieu de mémoire intemporelle car les lettres que Nicolas nous épelle « C.O.N » ou « P espace D », sont gravées dans le bois et clandestines car c'est une mémoire qui vient à l'encontre de l'autorité et des lois établies par les adultes. Deborah Meunier (2009, p.157), linguiste, s'intéresse à l'analyse discursive des gros mots et déclare que « le caractère ludique de l'insulte transparaît dès que les enfants se sentent "à l'abri" du regard adulte ». Si nous avons pu remarquer une différence entre le garçon et la fille dans la manière de se dévoiler, nous remarquons également qu'ils sont tous les deux en CM2. Tout au long de l'enquête d'ailleurs, ce sont les plus grands qui dévoilent les lieux interdits et ce qui s'y passe. Deux explications peuvent être apportées : d'abord, ils ont une expérience des espaces scolaires plus grande que les jeunes de l'école dont ils ont exploré les recoins et expérimenté l'accès sur différents temps, scolaires mais aussi extrascolaires (pendant les réunions parents-professeurs, kermesse, etc.). Ensuite, les plus âgés craignent moins la sanction des adultes. Ils savent qu'ils transgressent et le font intentionnellement en connaissant les risques encourus. Braver l'interdit à plusieurs contribue à la socialisation : on ne transgresse pas seul mais en groupe, pour faire face éventuellement aux réprimandes, pour s'identifier en opposition et en comparaison avec le groupe social des adultes. De plus, les enfants ont besoin d'espaces particuliers pour exprimer leur univers enfantin, pour construire leur identité sexuelle et pour donner libre cours à leur culture enfantine. Ces lieux remplissent une fonction sociale pour les enfants, leur permettant de se rassembler et de jouer sans surveillance (Ross, 2006, p.8). Ce sont surtout les grands qui se confient sur les espaces interdits. La cabane est également un exemple type de transgression mais c'est avant tout un territoire privilégié chez les enfants car il permet à chacun de trouver une place dans le groupe social des enfants.

■ **La cabane : se territorialiser pour s'identifier comme groupe social**

Sur vingt-quatre photographies prises des espaces verts, six représentent les cabanes nichées aux pieds des arbres. Cinq sont prises par des garçons et une seule par une fille avec une répartition assez homogène selon les âges (du CE1 au CM2) si ce n'est un nombre un peu plus élevé pour les garçons de CE1 (trois à eux seuls). En effet, comme l'explique Dominique Bachelart (2011, p.47), « les cabanes isolées du regard des adultes [...] sont plutôt le fait des garçons. Les cabanes dans les arbres sont aussi une spécificité masculine. L'arbre suffit pour se retirer du monde et pour faire un univers ». Cette notion de l'habiter est ici encore très prégnante chez les enfants qui recherchent leur habitat, leur territoire.

Photographie n°5 - La cabane



Les cabanes aussi sont des espaces souvent interdits, car dérobés à la vue des adultes. Les enfants y logent leurs jeux, sans être vus. Nathalie Roucous (2006, p.26) explique que « l'attirance des enfants pour les cabanes » est aussi l'expression « d'un besoin d'espaces fermés, de coins d'intimité qui permettent de développer une activité ludique différente ». Les jeux ont une fonction socialisatrice qui permet de trouver sa place en tant que fille ou garçon dans la micro société enfantine. Ils se cachent pour jouer à des jeux interdits ou que les enfants pensent être interdits par les adultes, ou bien des jeux dont on veut garder le secret. Alors l'espace fermé, clos et protégé est un abri – « *ça nous protège de la pluie* » (Paul, CM1) – mais c'est avant tout à l'abri des regards et des autres que les enfants veulent se mettre. L'intimité est recherchée mais paradoxalement, c'est une intimité entre enfants et beaucoup moins une intimité solitaire. Les cabanes s'affichent comme des espaces à travers lesquels les enfants exercent leur *agency*, régulent leurs jeux et leurs conflits de manière plus autonome puisque les adultes ne sont pas invités à rejoindre les enfants dans la cabane : ils sont trop grands et ce qui s'y joue ne les regarde pas. Ils y interdisent l'accès et ne peuvent pas transgresser une règle qu'ils ont eux-mêmes fixée. Ce sont leurs territoires car les enfants y ont des pratiques typiquement enfantines, que les adultes suspectent quelques fois ou ignorent totalement. Situées entre le dehors et le dedans, « on peut y vivre, sans être sous le regard normatif des adultes » (Bachelart, 2011, p.44). Ces endroits, qui peuvent être dangereux et qui font parfois peur aux enfants sont source d'excitation et de stimulation pour eux car ils leur permettent de jouer librement, de se socialiser, de faciliter l'imaginaire et enfin de tester leurs limites et faire l'expérience de nouvelles sensations et émotions en s'aventurant et en explorant (Ross, 2006).

Ainsi nous avons vu comment les enfants se territorialisent dans les espaces de l'école. La vidéo a permis de mettre au jour une autre forme de territorialité, celle induite par les temps scolaires. Se repérer dans le temps de l'école, c'est également s'inscrire dans un territoire en tant qu'acteur.

■ **Les enfants concernés par les problématiques de leur territoire ?**

Dans les extraits vidéo, les enfants répondent à la consigne de manière assez spontanée. L'enquête préalable avec l'usage de la photographie a certainement facilité l'intervention de la caméra qui aurait été sinon plus brutale. Les enfants ont profité de l'occasion qui leur était donnée pour s'exprimer autour de cette réforme qui a effectivement bouleversé l'organisation sociale des lieux et des temps de leur école. On ne peut pas négliger les interactions dans le groupe de pairs avant et pendant le tournage. Mais dans le cadre de notre enquête, ses interactions collectives sont représentatives d'un système social intégré par les enfants. Ils sont habitués à partager, à débattre ensemble autour de sujets divers : les jeux, l'école, les amis. Nous partons donc

du postulat que l'entretien collectif, loin d'être un biais pour l'enquête, révèle un processus de socialisation entre enfants. Alors les enfants formulent un certain nombre de revendications. Ils réclament une offre d'activités plus diversifiée : « *Les activités le mercredi ce serait bien en plus* » (Audrey, CM2), « *Pour les activités, on ferait un peu tous les jours. J'aime bien mais faudrait faire une semaine quelque chose et l'autre semaine, tu rechanges et puis comme ça, c'est mieux et on découvre plus d'activités.* » (Élodie, CM1). Le repos, l'ennui, les relations sociales entre enfants et avec les adultes sont aussi évoqués : « *J'ai école le mercredi matin, et après, je me presse pas pour faire les devoirs et j'ai le temps de tout faire et jouer un peu le soir* » (Julie, CM2), « *Avant le mercredi matin, je dormais mais je préfère être avec mes copains et jouer* » (Guillaume, CM1), « *Avec les dames, ça ne se passe pas toujours bien parce qu'elles sont fatigantes à la fin* » (Élise, CM2). Les enfants ont un regard sur l'organisation que les adultes imposent. Le vocabulaire familier marque l'authenticité de la parole des enfants. Lou (CM1) déclare « *c'est bien l'école parce que tu ne t'ennuies pas tous les jours parce que c'est chiant de regarder la télé* » ; Bertille (CM2) : « *tu te lâches un peu, c'est la fin des cours, tu sors, alors t'en as un peu marre des fois* » ; Maxime (CM2) : « *c'était plutôt saoulant d'attendre* ». Les enfants expriment plus que des désirs jugés par les adultes comme puérils ou enfantins. Derrière ses revendications, il y a surtout une volonté d'habiter l'école à leur manière, de s'approprier ce temps de semi-liberté selon leurs propres désirs et d'échapper encore une fois aux contraintes imposées par les adultes et l'institution. Ils expriment leur pouvoir d'agir sur leur éducation, leur socialisation et « construisent eux-mêmes les significations de leurs expériences » (Garnier & Rayna, 2017, p.13). Ces « faiseurs de signification » pour reprendre le terme de Gordon Wells (1986) sont invités à être actifs dans l'enquête : ils se saisissent de cette occasion pour s'exprimer et participer à l'élaboration de connaissances autour des espaces et des temps de l'école. Finalement on constate une maturité dans l'expérience scolaire et une capacité des enfants à mettre au jour des éléments sur leur manière d'habiter l'école.

Conclusion

Les adaptations méthodologiques nécessaires à l'enquête de terrain auprès des enfants permettent de les situer comme « des experts de leur propre vie » (Clark, 2017, p.21). La photographie permet de partir concrètement du point de vue des enfants au sens littéral de l'expression. Prise à hauteur d'enfant, la photo montre bien quels regards ils portent sur leur école, sur quels aspects ils se focalisent et enfin quelles fonctions ils donnent aux espaces qu'ils investissent selon les temps vécus. Loin d'instrumentaliser le point de vue des enfants, ces méthodes permettent de faciliter les échanges avec les adultes et de multiplier les perspectives, les prismes par lesquels le chercheur observe et tente de comprendre les expériences enfantines. Les interprétations du chercheur sont donc plus fines et moins subjectives mais pour autant il doit avoir une éthique professionnelle irréprochable. Les nouvelles pratiques éducatives émanent de ces chercheurs, professionnels et acteurs décisionnaires ; les bénéficiaires en sont les enfants, acteurs principaux de l'école.

Pendant l'enquête les enfants sont donc très fiers de nous montrer qu'ils possèdent, eux aussi, un territoire auquel, nous les adultes, ne pouvons pas toujours accéder. Dans la cour de récréation dite traditionnelle, les enfants donnent à voir ce que les adultes attendent d'eux. Mais à l'intérieur des territoires qu'ils investissent, les logiques sociales sont inversées puisque les adultes n'y accèdent pas, dans la cabane par exemple, ou pas de la même manière, dans l'abribus. Les adultes imposent moins aux enfants leur hiérarchie, leurs règles sociales et les enfants se régulent davantage entre eux. La cabane et l'abribus sont l'expression d'une culture enfantine avec un ensemble de jeux, de pratiques qui s'opposent à la culture adulte. Le groupe social des enfants s'affirme et s'identifie en comparaison avec le groupe social des adultes. Les transgressions et les détournements sans qu'ils soient systématiquement opposés à l'autorité des adultes, sont avant tout une manière d'habiter l'école, c'est-à-dire de s'y sentir un peu comme à la maison, de désinstitutionnaliser les espaces et les temps pour créer des territoires et un temps social moins contraignants pour les enfants.

Références

- BACHELART Dominique (2012), « "S'encabaner" : art constructeur et fonctions de la cabane selon les âges », *Revue d'éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, vol.10 (Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement), p.35-61.
- BERGONNIER-DUPUY Geneviève (2005), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Éditions Érès.
- BIGANDO Eva (2013), « De l'usage de la *photo elicitation interview* pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante », *Cybergeo : European Journal of geography*, En ligne <https://journals.openedition.org>, doi : 10.4000/cybergeo.25919
- CLARK Alison (2001), « How to listen to very young children: the mosaic approach in Child care in practice », *Child Care in Practice*, vol.7, n°4, p.333-341.
- CLARK Alison & MOSS Peter (2011), *Listening to Young Children: The Mosaic approach*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DELALANDE Julie (2001), *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le Sens Social ».
- FILIOD Jean Paul (2014), « L'ethnographie dans le domaine de l'éducation : héritages et pluralité d'usages », dans Tiphaine Barthélemy et al. (dir.), *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines*, Lyon, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, coll. « Orientations et méthodes » n°28, p.109-136.
- GARNIER Pascale (2015), « L'"agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies" », *Éducation et sociétés*, n°36, p.159-173.
- GARNIER Pascale & RAYNA Sylvie (dir.) (2017), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*, Bruxelles, Éditions Peter Lang.
- GAVARINI Laurence (2004), « Le nouveau statut de l'enfant », *Sciences Humaines Hors-série*, n°45 (L'enfant dans la société), p.60-63.
- JAMES Allison & PROUT Alan (2003), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, New York, Routledge.
- JEAN Yves (2003), « Écoles rurales : diversité sociale des structures scolaires et des politiques municipales », *VEI-Enjeux*, n°134, p.112-128.
- JEAN Yves (2007), *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*, Paris, Ophrys.
- LA ROCCA Fabio (2007), « Introduction à la sociologie visuelle » *Sociétés*, n°95, p.33-40.
- MEUNIER Deborah (2009), « Du quolibet à l'insulte : analyse discursive des « gros mots » de la cour de récré », dans Dominique Lagorgette (dir.), *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistiques, littérature, histoire, droit)*, Liège, Éditions Université de Savoie, Laboratoire Langues, Littératures, Sociétés, p.155-169.
- ROUCOUS Nathalie (2006), « Ludothèque, un territoire de l'enfance », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol.39, n°2, p.15-32.
- ROSS Nicola (2006), « Capturing everyday experiences: the use of self-directed photography and map work in research on children's geographies », communication présentée au colloque international pluridisciplinaire, *Les enfants et les jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes (France).

SIROTA Régine (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ZOIA Geneviève & VISIER Laurent (2016), « Construire l'école du bien-être dans un quartier pauvre. Une expérience d'accompagnement sociologique », *Espaces et Société*, n°166 (Espaces scolaires et éducatifs), p.79-93.